



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**ISABELLA JOCASTHA MONTEIRO DE LIMA**

**AS MARCAS DA SUBJETIVIDADE EM TEXTOS DO GÊNERO ARTIGO DE  
OPINIÃO, PRODUZIDOS POR ALUNOS DO EJA E DO ENSINO E DO MÉDIO**

**JOÃO PESSOA  
2019**

ISABELLA JOCASTHA MONTEIRO DE LIMA

**AS MARCAS DA SUBJETIVIDADE EM TEXTOS DO GÊNERO ARTIGO DE  
OPINIÃO, PRODUZIDOS POR ALUNOS DO EJA E ENSINO E DO MÉDIO**

Trabalho de conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso de Licenciatura em Língua  
Portuguesa do Centro de Ciências Humanas Letras e  
Artes da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> das Graças Carvalho Ribeiro

JOÃO PESSOA  
2019

## DEDICATÓRIA

Dedico a Deus, razão de minha existência, à minha mãe, por sua insistência na minha educação, ao meu marido pelo incentivo para que eu concluísse o curso e ao meu filho, por ser meu porto seguro e meu incentivo para pensar no futuro.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus pela força de vontade me não me deixado desistir, passei um tempo parada, mas minha mãe e marido não me deixaram perder Minha graduação com força e coragem eles não deixaram que eu desistisse desses quatro anos de graduação que passei.

Quero agradecer à minha mãe que me proporcionou subsídios para que eu continuasse cursando a graduação, por seus incentivos, puxões de orelha que me fizeram pensar e não desistir.

Ao meu marido que acompanhou minha trajetória acadêmica e que me dizia pra nunca desistir.

Ao meu filho, que mesmo sem ter noção de entendimento das coisas, é a razão pela qual me leva a pensar no meu futuro e não desistir dos meus sonhos.

Agradeço também aos professores e coordenadores do PIBID, que de alguma forma fizeram parte da minha formação.

Enfim, a todos que colaboraram para que este momento de fim de curso desta graduação acontecesse.

Deus é bom o tempo todo!

## RESUMO

Este trabalho aborda a importância dos gêneros textuais e as marcas de subjetividade que eles trazem, especificamente do artigo de opinião, no ensino de língua portuguesa e sua aplicabilidade na sala do ensino médio e EJA, essa prática contribui efetivamente para desenvolver as habilidades de leitura e de escrita desses alunos. Tem-se percebido o quanto a compreensão da língua portuguesa sempre foi um grande desafio para os profissionais dessa área e, atualmente, o desafio tem aumentado, devido aos diversos tipos de entretenimento (*smartphones, internet, etc.*) que propõem uma forma de ensino mais dinâmica que una e desenvolva as variadas mídias junto com a sala de aula e as técnicas de ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) apresentam a ideia de que o texto existe na sociedade enquanto produto histórico e cultural, tendo a finalidade de estabelecer um diálogo entre seus interlocutores. Esse trabalho foi desenvolvido em duas turmas de 3º ano, sendo uma do ensino médio regular de uma escola pública, e outra numa turma de EJA de outra escola pública, localizadas, ambas, na cidade de João Pessoa. Pretendeu-se, portanto, compreender a importância da utilização do gênero artigo de opinião em práticas de linguagem na escrita; refletir sobre o trabalho com o gênero desse tipo de artigo na formação do leitor; analisar como se dão essas marcas de subjetividade nos textos dos alunos; analisar o círculo de convivência dos alunos extraclasse e ensinar aos alunos dicas e técnicas para escrever um artigo de opinião. Para a realização deste trabalho, contou-se com a aplicação de seis aulas, nas quais abordamos os vários tipos de elementos da textualidade e a importância deles na construção do texto. E, por fim, culminou-se na proposta de um simulado de redação, com a produção de um artigo de opinião sobre “Invasão de privacidade na internet”, tendo em vista a falta de habilidade que os alunos têm na escrita. Os resultados obtidos revelaram que, apesar de alguns obstáculos enfrentados na escrita pelos alunos, houve um desempenho razoável em relação às habilidades de leitura e de escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** produção escrita; subjetividade; ensino médio; gênero textual.

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	6
1. CAPÍTULO I.....	8
1.1 Ensino de língua: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz .....	8
1.2 Noções de leitura e de escrita .....	9
1.3 A produção textual escrita na escola .....	11
2. CAPÍTULO II.....	14
2.1 Ensino de língua e os gêneros textuais .....	14
2.2 Gênero textual artigo de opinião .....	15
2.3 Marcas da subjetividade na estrutura argumentativa do texto.....	16
3. CAPÍTULO III .....	18
3.1 Proposta de produção textual.....	18
3.2 Análise dos textos produzidos pelos alunos .....	18
3.3 Formas linguísticas como marcas da subjetividade em textos produzidos pelos alunos....	19
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	25
REFERÊNCIAS .....	27
ANEXOS	

## INTRODUÇÃO

Antigas concepções sobre o ensino de leitura e produção de texto, de acordo com Lima (2007), têm sofrido uma reformulação, garantindo a possibilidade de se trabalhar com os gêneros no ensino de língua materna, e atualmente isso está bastante presente, posto que a maioria dos manuais de ensino de língua está pautada nos estudos que se têm feito sobre os gêneros, é o que acontece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Resende e Maciel (2015) comentam que ainda nos anos 1980, uma nova orientação metodológica foi introduzida e aceita no Brasil, a de ensinar a língua por meio de gêneros textuais, ao invés de focar as propriedades gerais dos textos, baseadas na classificação tipológica de narração, descrição e dissertação.

Nesse sentido, esse trabalho foi desenvolvido para que os alunos produzissem um gênero específico de texto, o artigo de opinião, e ocorreu em duas escolas, uma de ensino médio regular e outra de EJA, também de nível médio. As turmas escolhidas foram os terceiros anos, um de cada instituição, no intuito de analisar como se dá a subjetividade nos textos desses alunos e quais as diferenças existentes no que tange ao ensino aprendizagem de cada público. Levando em consideração o processo de ensino/aprendizado e a figura do sujeito autor que produz o texto, percebemos de que modo essas marcas do contexto social são construídas partindo do conhecimento que ele tem sobre a língua e sobre o mundo em que se insere.

Neste trabalho pretendeu-se identificar, compreender e reparar as dificuldades encontradas pelos alunos; quais tecnologias estão disponíveis em sala de aula; observar se há despreparo dos professores; quais os déficits na formação inicial e o déficit de atenção dos alunos. O objetivo, portanto, focou em compreender a importância da utilização do gênero artigo de opinião em práticas de linguagem na escrita; refletir sobre o trabalho com o gênero desse tipo de artigo na formação do leitor; reconhecer as prioridades estabelecidas pelos alunos; analisar o círculo de convivência dos alunos extraclasse e ensinar aos alunos dicas para escrever um artigo de opinião. E, também, justifica-se a escolha desse tema pelo trabalho desenvolvido no projeto do PIBID, onde se entendeu a necessidade de ampliar a compreensão sobre o assunto e atuar junto aos alunos para identificar o surgimento das marcas de subjetividade na elaboração de textos.

Trata-se do tema em três capítulos: no primeiro, fala-se do ensino de língua: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz; abordam-se as noções de leitura e de escrita e, também, da produção textual escrita na escola. No segundo capítulo, veremos o Ensino de

língua e os gêneros textuais; o Gênero textual artigo de opinião e as marcas da subjetividade na estrutura argumentativa do texto. E, por fim, no terceiro e último capítulo, temos a Proposta de produção textual; a Análise dos textos produzidos pelos alunos e a identificação das formas linguísticas como marcas da subjetividade em textos produzidos pelos alunos.



## 1. CAPÍTULO I

### 1.1 Ensino de língua: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz

Partimos da análise dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa - PCN's* (BRASIL, 1998) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM), publicado em 1999, pois se compreende que estes documentos trazem políticas de letramentos que sugerem o diálogo intercultural. Esses documentos foram elaborados por instâncias do Ministério da Educação (MEC) em colaboração com outras instituições educacionais e devem orientar o trabalho dos docentes na escola, para a constituição do projeto de ensino pedagógico da escola, e também, na formação dos professores.

De acordo com Duarte e Marcuschi:

A apresentação dos PCNEM de Língua Portuguesa (1999) especifica que o documento está pautado nas diretrizes propostas para a área pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e pelo Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 15/98. Essas diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola média, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo, e trazem como principal eixo o respeito à diversidade. Estabelecem também a visão da área e suas disciplinas bem como reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de competências gerais a serem objetivadas no ensino médio (DUARTE E MARCUSCHI, 2011, p. 43).

A intenção que se propõe é a criação de uma nova escola, com amplitudes maiores, que traga para os alunos condições de se transformarem como indivíduos protagonistas de sua própria realidade sendo ela plural ou não, respeitando a maneira como cada um vive, suas características individuais e refletir essas características na aprendizagem em sala de aula.

Segundo os PCNEM (1999):

A linguagem é considerada (...) a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (1999, p. 125).

A linguagem tanto é vista da perspectiva do sujeito psicológico, dono da sua vontade, um sujeito social e interativo, mas que detém o domínio de suas ações, quanto é abordada da perspectiva do sujeito ativo, que (re)produz o social na medida em que interage com o outro, um sujeito que constrói sua identidade na relação com o outro (DUARTE E MARCUSCHI, 2011, p. 44).

Também a concepção de letramento se faz presente no PNLDEM, na medida em que os critérios de avaliação se preocupam em qualificar como positiva uma obra didática que selecione textos das esferas literárias e não literárias, das modalidades oral e escrita de maior circulação social e ligados aos contextos de uso dos alunos. Há igualmente a preocupação em garantir o uso dos diversos gêneros textuais visando à ampliação do repertório cultural do aluno; a presença de textos integrais ou, se fragmentados, acompanhados da sua devida contextualização em relação às obras das quais foram retirados (DUARTE E MARCUSCHI, 2011).

O documento do PCN (1998) afirma que especialmente os grupos com menos práticas letradas no seu cotidiano devem conhecer e ser inseridos nas diferentes práticas de leitura e escrita (práticas de letramento) voltadas para o exercício da cidadania: “Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos” (PCN, 1998, p. 21). Portanto, dependendo do grau de práticas socioverbais em que há presença da leitura e/ou da escrita das comunidades, será maior ou menor o papel da escola em relação às práticas de letramento dos estudantes. Nesse contexto, a escola é constituída como modelo autorizado para formação de leitor e produtor de textos para aquelas práticas letradas de participação sociopolítica, ou seja, para as instâncias públicas de usos da linguagem (TORQUATO, 2016).

## 1.2 Noções de leitura e de escrita

A leitura é um processo de compreensão de mundo que envolve características essenciais singulares do homem, levando a sua capacidade simbólica e de interação com outra palavra de mediação marcada no contexto social. Assim, um texto só se completa com o ato da leitura na medida em que é atualizada a linguística e a temática por um leitor (SILVA, 2011).

Smith (1999 *apud* FAVONI, 2011) apresenta que a leitura deva ser facilitada pelos pais e professores por meio de atividades e do acesso com as variedades textuais que circulam na atualidade. Segundo o autor, as habilidades de leitura são desenvolvidas da imersão na escrita e na prática da leitura, e não podem ser ensinadas desvinculadas e descontextualizadas das práticas sociais.

Silva (2011) destaca que para se tornar um leitor capaz e proficiente, é preciso ter uma boa motivação, por parte dos professores na escola, uma vez que muitas vezes a escola é o ambiente onde a criança tem a oportunidade de conviver com recursos e materiais que envolvem leitura como: livros, revistas, cartazes, panfletos, jornais e outros meios que podem facilitar e contribuir com o processo de desenvolvimento da leitura.

Seguindo o raciocínio de Geraldi (2004), ler não é apenas juntar letras e palavras, é também estudar a escrita, decifrar e interpretar o sentido, reconhecer e perceber; e que, à medida que um bom leitor descobre os significados de uma passagem ele se envolve em vários passos, isto é, faz inferências, vê implicações e evidências, ou adequações das ideias, compara os pontos de vista de autores diferentes, soluciona problemas e integra as ideias lidas com as experiências prévias, tornando a leitura significativa. Ou seja, faz sua própria interpretação de mundo do que lê e identifica pela escrita.

Silva (2011) destaca que o professor como facilitador da aprendizagem da leitura, deve procurar conhecer a realidade do aluno para, a partir desta, buscar novas metas que o ajudará a interpretar de forma organizada os conhecimentos que o aprendiz traz consigo para a sala de aula. Porém, é partindo dessas iniciativas que o professor criará situações de ensino que possam levar o educando a avançar no processo de construção da leitura, intervindo como mediador diante deste processo.

Marcuschi declara que:

Um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante a muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas (2008, p. 58).

A inserção do texto como motivação do ensino precisa abranger uma mudança referente à sua acessibilidade, as propostas e as diversas categorias de trabalho que é induzida no processo de aprendizagem, isso não foi contemplado como se pretendia, tornando-se algo ‘desastroso’ como bem coloca Marcuschi, o texto precisa ser mais bem explorado, para que melhores resultados, então, surjam.

Nas palavras de Santos (2008), é impossível conceber a ideia de que se possa desenvolver a capacidade para a escrita de textos com qualidade sem que antes se atente para a necessidade imperativa de incentivar e desenvolver nos alunos a capacidade para a leitura. O hábito de ler consiste numa evolução e a palavra evolução aqui possui acepção muito ampla: significa desenvolver no aluno a sua capacidade de correlação das diversas informações que recebe, ampliar a sua visão de mundo, tornando-o um ser crítico capaz de valorar

conscientemente as circunstâncias que o envolvem, descobrindo e alargando suas representações de mundo.

Santos, ainda aponta que:

é através do ato de ler que o aluno tem a oportunidade de confrontar o pensamento próprio com o alheio, para assim desenvolver o amadurecimento intelectual que propiciará o enriquecimento da sua capacidade expressiva (2008, p. 3).

O ato de ler traz para o aluno a oportunidade de pensar o que se entendeu e dialogar com o próprio fato, buscando conexões de entendimento para enriquecer a interpretação do que se leu, envolvendo também com a própria realidade do aluno as diversas outras interpretações e formas de ver daquele texto que foi lido.

E Lerner afirma que:

O necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para incitar seus leitores a empreender ações que consideram valiosas, para convencê-los da validade dos pontos de vista ou das propostas que tentam promover, para protestar ou reclamar, para compartilhar com os demais uma bela frase ou um bom escrito, para intrigar ou fazer rir (2002, p. 17,18).

Na escola, devemos formar os leitores e escritores que escreverão uma nova história do ensino-aprendizagem, os professores buscando provocar essa vontade de escrever no aluno que poderão deste modo, mostrar seus pontos de vista e tratar de suas ideias com mais agilidade, à medida que interagem com as palavras e o sentido delas.

Para Silva (2011) o trabalho didático-pedagógico com a leitura que tenha como finalidade formar leitores competentes, capazes de produzir textos eficazes, tem origem na prática de leitura. O objetivo da leitura é formar cidadãos qualificados para compreender diferentes textos com os quais se defrontam. Portanto, a escola deve oferecer materiais de qualidade para seus educandos, para torná-los leitores proficientes, com práticas de leituras eficazes.

### 1.3 A produção textual escrita na escola

A escrita é avaliada por Favoni (2012) como uma tarefa contínua na construção da aprendizagem e é considerada um ponto de interação entre professor e aluno, já que cada

trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, e assim, concebendo ao aluno ser capaz de compreender a realidade social e interagir nela.

Com relação às condições de produção, Resende e Maciel (2015) destacam que é preciso compreender que o processo de produção textual envolve uma série de aspectos que devem ser considerados e planejados, pois a opção pela escrita como forma de interlocução não ocorre por acaso, e sim, em função de determinadas situações.

Geraldi (2004) argumenta que a produção de texto escolar geralmente foge ao sentido de uso da língua que, na escola, os alunos escrevem para um único leitor que é o professor, que não utiliza o texto para desencadear diálogos com os alunos sobre o uso da linguagem, mas para avaliá-los. Nessa configuração, o ensino da escrita desmotiva a escrever, pois não há sentido em escrever um texto que não será lido, mas apenas corrigido. Esse é um dos grandes obstáculos da escrita artificial, na qual a comunicação cede lugar à correção (FAVONI, 2012).

Favoni (2012) ainda acredita que a situação comunicativa interfere diretamente na construção de um texto, sendo responsável pelas variações linguísticas. Quando se constrói um texto, é preciso verificar algumas situações específicas que o texto traz como: determinar o grau de formalidade, variedade dialetal, e tratamento a ser dado ao tema.

A prática da produção textual visa formar alunos escritores competentes, aptos a criar textos coerentes, coesos e eficazes. É papel da escola, propor aos alunos atividades diversificadas que constituam um desafio a sua criatividade e ao seu desempenho e que permitam desenvolver sua competência escrita, conforme recomendam os Parâmetros Curriculares de Ensino (SANTOS, 2008).

No entanto, se faz necessário compreender qual é o papel do outro em nosso discurso, e assim discute Bakhtin:

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 1992a: 195).

Nosso discurso pode ser um aglomerado de palavras usadas por outros, como uma nova versão, uma outra maneira de dizer e compreender, mas é importante saber renovar e buscar novos sentidos, para as nossas palavras também e para as que utilizamos como reciclagem de outros, o que enriquecerá nossa forma de expressar o mundo.

Passareli (2012) aponta que a escrita antes de ser um objeto escolar, é um objeto social, por isso, a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, proporcionando o contato com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade.

Santos (2008) afirma que a prática da produção textual visa formar alunos escritores, competentes, aptos a criar textos coerentes, coesos e eficazes e que é papel da escola propor aos alunos atividades diversificadas que constituam um desafio a sua criatividade, que permitam desenvolver sua competência escrita, conforme recomendam os Parâmetros Curriculares de Ensino (PCN's).

## 2. CAPÍTULO II

### 2.1 Ensino de língua e os gêneros textuais

É importante conhecer bem a Língua Portuguesa para aprender suas nuances e sua dinamicidade, portanto, o ensino da língua deve contemplar uma diversidade de metodologias e práticas alternativas para levar até o aluno sua amplitude e sua riqueza, nisto se enquadram, também, os diversos tipos de gêneros textuais que podem e devem ser explorados nas aulas.

A ideia de se incrementar o ensino da língua através dos gêneros textuais despontou no Brasil na década de 80 como “uma nova orientação metodológica”, “uma perspectiva amplamente discutida na época do lançamento do livro organizado por Geraldi, em 1984, intitulado *O texto na sala de aula: leitura e produção*, publicação considerada marco de consagração do texto como objeto de ensino” de acordo com Resende e Maciel (2015).

Lima (2007) destaca que o estudo dos gêneros tem nos últimos anos repercutido bastante no que tange às pesquisas linguísticas destinadas ao ensino de língua. No Brasil, de forma geral, nota-se uma proliferação de trabalhos com os gêneros baseada inicialmente na linha de Swales, depois na escola de Genebra sob influência de Bakhtin e, também, com base em norte-americanos e na Análise do Discurso Crítica. Deve-se ressaltar que as teorias de Bakhtin estão presentes em todas as correntes linguísticas que abordam sobre os gêneros textuais.

Sobre o ensino da língua Mendes, Batista, Almeida et al. (2011) ressaltam que o tema em análise é de suma importância para toda sociedade, em especial, para os futuros professores interessados em buscar as melhores alternativas que proporcionem aos nossos alunos um ensino de qualidade, voltado não só para a construção do conhecimento, mas também para a formação de cidadãos críticos. Dada a sua importância, deve-se refletir acerca da eficácia das práticas de ensino utilizadas nas escolas pelos docentes, visto que estes podem avaliar o nível de apreensão de conhecimentos por parte dos alunos.

Vieira et al. (2010, p. 27) também afirmam que:

Os professores e as escolas precisam entender que ao se tratar de um assunto dentro de uma disciplina, pode-se lançar mão de outros assuntos/conhecimentos, passando de uma concepção fragmentária para uma concepção mais ampla do conhecimento, em que se aponta à construção de uma escola participativa e decisiva para a formação do sujeito social.

O ensino da língua pode proporcionar uma interdisciplinaridade que contribua com a inserção de temas importantes ao conhecimento do aluno e, ao mesmo tempo, exercite a prática da linguagem e sua desenvoltura. E isso é essencial, é possível e, inclusive, indicado.

Se utilizar de diversos meios e estratégias para se alcançar o objetivo que é o ensino da linguagem aos estudantes e suas variadas formas de uso no cotidiano.

Resende e Maciel (2015) sugerem que, diante da multiplicidade de gêneros textuais que circulam no nosso contexto social, algumas questões tornam-se pertinentes para se pensar o ensino da língua por meio de gêneros textuais, como:

- 1) Quais gêneros textuais priorizar e eles pertencem a quais esferas da comunicação social?
- 2) É possível organizar uma sequência didática na perspectiva dos gêneros?
- 3) Como os adolescentes interagem com os gêneros textuais propostos pela professora?

Lima (2007) aponta se compreender que as pessoas, para se comunicarem, carecem de fazer isso através de algum gênero e também por meio de um texto, sendo assim, como abordam os teóricos ligados à linguística do texto, existem os gêneros textuais, tipos de texto e domínio discursivo.

## 2.2 Gênero textual artigo de opinião

O gênero textual como artigo de opinião é uma forma competente de interação entre os sujeitos na comunicação escrita. Para Bazerman (2006), os gêneros textuais são frames para a ação social e moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos.

De acordo com o entendimento de Boff, Koche e Marinello (2009), as características do contexto de produção (enunciador, assunto, finalidade comunicativa) determinam a configuração do artigo de opinião. Normalmente, esse gênero situa-se na seção destinada à emissão de opiniões, sua publicação tem certa periodicidade e o espaço físico que ele ocupa é limitado, podendo ser de meia a uma página, dependendo do veículo de publicação.

O artigo de opinião se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa, para Rodrigues (2007, p. 174), nesse gênero, interessa menos a apresentação dos acontecimentos sociais em si, mas a sua análise e a posição do autor. Já no entendimento de Kaufman e Rodríguez (1995, p. 27), o artigo de opinião possui relação direta com as estratégias discursivas usadas para persuadir o leitor e não só com a pertinência dos argumentos apresentados.



O artigo de opinião, ainda segundo Boff, Koche e Marinello (2009, p. 10),

pode ser um gênero textual eficiente nas aulas de Língua Portuguesa, pois promove a interação entre os indivíduos e para que essa interação ocorra de modo efetivo, faz-se necessário um real conhecimento por parte do professor do gênero e da função do processo argumentativo na organização do discurso, além de uma atitude altamente engajada com o seu fazer pedagógico.

De acordo com Boff et al. (2009), o gênero textual “artigo de opinião” desempenha importante papel na sociedade, pois é um meio de interação entre o autor e os leitores, onde o autor passa sua visão sobre algum assunto para o leitor. Boff et al. (2009) ainda ressaltam que é com o uso do texto que se pode estabelecer a comunicação, ampliar as ideias e os pontos de vista, garantindo um melhor entendimento da sociedade e o aperfeiçoamento das relações que nela se estabelecem.

Podemos identificar a estruturação do artigo de opinião em três partes: situação-problema, discussão e solução-avaliação. Boff et al. (2009) identificam cada etapa da estrutura, que não é rígida, mas o caracteriza, a fim de facilitar os encaminhamentos didáticos que estão contidos no processo de ensino-aprendizagem, da seguinte forma:

a) Situação-problema: coloca a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor ao que virá nas demais partes do texto. Busca contextualizar o assunto a ser abordado, por meio de afirmações gerais e/ou específicas.

b) Discussão: expõe os argumentos e constrói a opinião a respeito da questão examinada.

c) Solução-avaliação: evidencia a resposta à questão apresentada, podendo haver uma reafirmação da posição assumida ou uma apreciação do assunto abordado.

Deste modo, todo professor disposto a ampliar o discurso escrito de seus alunos pode introduzir gradativamente atividades que explorem artigos de opinião, levando em conta a escrita, a reescrita e a leitura em voz alta do próprio texto (BOFF et al., 2009), considerando a criatividade do aluno em expor e criar seus argumentos para apresentar suas ideias e sua opinião.

### 2.3 Marcas da subjetividade na estrutura argumentativa do texto

É notório o fato de que muitos alunos, que se apresentam como exímios falantes, muitas vezes, sentem-se inativos diante de uma folha de papel em branco através da qual necessitam transmitir uma mensagem escrita. Indiscutivelmente, a comunicação escrita significa para a maioria das pessoas um entrave nas mais diversas situações do cotidiano, acarretando insucesso nas atividades escolares, ferindo a autoestima, gerando insegurança e sentimento de incapacidade. A produção textual continua a ser um grande desafio para estudantes e professores (SANTOS, 2008).

De acordo com Passareli (2012), a escrita antes de ser um objeto escolar deve ser um objeto social. Deve refletir o que o aluno vive no dia a dia, na sua realidade, na sua visão de mundo. Portanto, o ato de escrever não deve estar restrito apenas à escola.

O educador precisa incitar no aluno essa vontade de exercer a escrita fora da escola, da sala de aula, e deste modo levar essa ideia para sua realidade também. A prática favorece a habilidade e molda o desempenho que pode ir se aprimorando com o tempo.

No texto, ao trazer sua opinião, o aluno revela a sua subjetividade, que está subentendida no discurso e no que ele tenta expor no texto, argumentando do seu jeito, com suas palavras, mesmo que venha ainda com alguns equívocos, mas o que ele tenta informar é o mais válido.

A argumentação pode ser objetiva e subjetiva, porém na argumentação subjetiva encontramos um envolvimento particular e pessoal do autor com o que escreve, diferente da objetiva onde não há envolvimento emocional, e é esse tipo de texto que é cobrado em provas tipo o ENEM.

Benveniste (2005, p.84) explana que quanto à marcação da subjetividade, há duas maneiras pelas quais o locutor se marca em seu discurso e transforma-se em sujeito; são os índices específicos (os pronomes pessoais, os demonstrativos e dêiticos, e as formas temporais) e os procedimentos acessórios.

Portanto, identifica-se a subjetividade na estrutura do texto com expressões características que envolvem o autor com o tema de forma mais próxima, além das formas temporais, entre outras, como bem coloca Benveniste, na explicação desse assunto.

### 3. CAPÍTULO III

#### 3.1 Proposta de produção textual

Diante da necessidade de trabalho com a prática do texto escrito, no ensino médio e na EJA, procurou-se desenvolver propostas de atividades que contemplassem a produção escrita. Foi elaborado um plano de aula desenvolvido em seis aulas em uma turma de terceiro ano nível médio e em uma turma de EJA também de 3º ano, de escolas diferentes.

Após a análise, foi proposto um simulado de redação tendo como tema “*Invasão de privacidade na internet*”, com o objetivo de atender os anseios daqueles que pretendiam fazer o processo seletivo: o ENEM, no caso do ensino regular e também da EJA das escolas assistidas, que nunca tiveram contato com esse tipo de atividade e almejavam conhecer esse processo para medir seus conhecimentos.

Partindo dos textos elaborados pelos alunos com o tema trabalhado em sala, no caso, os textos referentes ao projeto do PIBID, analisou-se como esses educandos vinculavam as ideias no texto, como organizavam o pensamento e, principalmente, como assumiam o ponto de vista, por eles defendidos, no momento de elaboração de seu texto.

Finalmente, observaram-se quais as marcas linguísticas mais recorrentes nessas produções. Entendemos que, na produção de texto, existe uma articulação entre um ponto de vista e o discurso (GERALDI, 1997).

É através do discurso construído por meio do texto que observamos as marcas de subjetividade, pois é “no trabalho de escrita, que o autor combina o seu conhecimento de mundo, suas crenças e seus pontos de vista com os conhecimentos linguísticos e textuais construídos na escola ou fora dela para expressar aquilo que deseja” (VAL et. al, 2009, p. 70).

É importante ressaltar que, de acordo com Favoni (2012), o desenvolvimento do texto depende do trabalho pedagógico, pois o papel do professor-mediador é propiciar ao aluno estruturas com composição de conteúdos que circulem sua esfera social. Logo, se o objetivo é ensinar a produzir cartas, os alunos precisam antes ter acesso a variados tipos de cartas, estudarem sua composição, organização e estruturas, para depois ensaiar seus primeiros rascunhos.

### 3.2 Análise dos textos produzidos pelos alunos

Ao analisar os textos produzidos pelos alunos, perceberam-se marcas de subjetividade, através dos modalizadores adverbiais, que é de certo modo, a maneira desses sujeitos expressarem a sua subjetividade.

De acordo com Castilho (1993), existem vários advérbios modalizadores, que se subdividem em epistêmicos, deônticos e afetivos. Porém, nos deteremos aos epistêmicos, pois, além de serem bem recorrentes nos textos dissertativo-argumentativos dos alunos são também eles que “expressam uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição”, como diz Castilho (1993, p. 222).

Nesse sentido, percebe-se que os advérbios modalizadores marcam as estratégias usadas pelo falante para expressar os diferentes valores que tem sobre a língua e o mundo em que se insere.

Segundo Neves (2000, p. 244), “expressar alguma intervenção do falante na definição da validade e do valor de seu enunciado: modalizar quanto ao valor de verdade, modalizar quanto ao dever, restringir o domínio, definir a atitude e, até, avaliar a própria formulação linguística”. Nesse sentido, o uso dos advérbios e das locuções adverbiais são recursos utilizados como estratégias para marcar a fala e a escrita do sujeito. Através da produção escrita foi possível identificar até que ponto a proposta de trabalho alcançou os resultados esperados.

De acordo com Manso e Vidon (2015), parte do bloqueio e dificuldade encontrada no ensino do Artigo de opinião, por exemplo, se deve à falta de preocupação ou tempo com o exercício da criticidade nas séries anteriores. Apesar de compreensíveis os motivos pedagógicos em torno desta divisão, percebe-se que a mesma dá, nos anos finais do ensino regular, um efeito contrário ao exercício da subjetividade crítica, já que esta não foi praticada previamente e passa a ser exigida de maneira massiva pelos vestibulares e pelo ENEM.

Durante o projeto aqui desenvolvido, após a aplicação da aula expositiva e do simulado do ENEM, verificou-se que alguns alunos tiveram muitas dificuldades em poder organizar suas ideias, tendo em vista esta situação, passamos um simulado para eles tentarem melhorar o desenvolvimento nas redações. Viram-se muitos erros ortográficos, as ideias mal formuladas e, também, não sabendo colocá-las em ordem.

Tendo em vista, com a aplicação de uma aula, tentou-se passar o máximo de informação para que eles pudessem assim ter uma evolução melhor nas suas redações, alguns

alunos ainda persistiram no ENEM, algumas redações fugiram ao tema não só uma, mas como duas vezes, sendo que a dada pessoa faltava muito e não estava presente em sala para assim e conseguir melhorar.

Houve três produções textuais deles: uma solicitada para este trabalho, a da escola e a do governo para ver como estava o desenvolvimento deles. Assim sendo, com essas três produções, tentou-se passar o máximo de informações para eles desenvolverem uma produção de melhor qualidade.

### 3.3 Formas linguísticas como marcas da subjetividade em textos produzidos pelos alunos

Através da produção escrita, foi possível verificar até onde os resultados esperados foram alcançados. Para realizar a análise importante para este trabalho, foram selecionados 06 (seis) textos elaborados pelos alunos do ensino médio regular e do EJA. Os nomes dos alunos foram substituídos por letras do alfabeto, para proteger a identidade de cada um. Portanto, teremos os alunos ‘A’, ‘B’, ‘X’, ‘Y’, ‘Z’ e ‘K’, responsáveis pelas produções dos trechos de textos que serão referenciados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6 para uma melhor compreensão. Os alunos ‘A’, ‘Y’ e ‘K’ são do 3º ano da EJA, e os demais, ‘B’, ‘X’ e ‘Z’ fazem parte do 3º ano do nível médio regular.

De início, tem-se o trecho da produção 01 e da produção 02, ambos dos alunos ‘A’ do 3º ano do EJA, e o ‘B’ do ensino médio regular:

*“a internet é muito perigosa hoje em dia por causa de sites que não são adequados para crianças e adolescentes, mas também traz muitos benefícios a nós estudantes. A internet ela destrói muitos relacionamentos por conta de invasão a sites como: Facebook, whatsapp e outro tipos”.* (Aluno ‘A’)

Na produção 01, o aluno ‘A’, do 3º ano do EJA, traz a sua opinião sobre o tema e faz isso de forma resumida, com alguns erros na escrita de algumas palavras, como: internete, adolescentes e whatsapp. As marcas estão nas palavras **nós estudantes**, quando o aluno A se insere na captação dos benefícios da internet, como um partícipe do discurso.

Quando ele coloca que **a internet é muito perigosa**, identifica uma análise própria e particular sobre o grau e a gravidade do risco da internet nos dias atuais. No entanto, o que precisa mostrar-se na indicação é que perigosa, na verdade, é o ato de usar essa internet e não

a internet. O adjetivo “perigosa” deve se relacionar ao verbo “usar”, que não é aplicado pelo autor durante a escrita.

Além disso, o aluno A, opina sobre a destruição que a internet causa em relacionamentos, ao afirmar que **ela destrói muitos relacionamentos**, ele traz uma verdade, a sua verdade, uma sensação, uma observação feita diante do que foi exposto a ele, que entra na estrutura argumentativa do texto.

No trecho da produção 2 (P2), o aluno ‘B’ para defender sua tese se utiliza de argumentos que mostram o seu conhecimento, de modo que convence o leitor a partir de fatos reais de seu cotidiano. Como se vê a seguir:

*“eu acho a invasão muito errada, as pessoas não tem o que fazer e vai fazer esses tipos de coisas, minha prima teve o facebook bloqueado outra pessoa sem ela saber, é isso que dá para aqueles que não tomam cuidado com a sua própria vida. Eu mesma acho errado e sou contra a invasão de privacidade na internet”. (Aluno ‘B’)*

Deste modo, corrobora-se com a ideia defendida por Orlandi (2007, p.73), ao dizer que “o autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto como unidade, com sua coerência e completude”, ou seja, isso faz parte da constituição do ser humano no mundo, pois a linguagem é a forma de comunicação social seja oral ou escrita.

Nas frases “**eu mesma acho errado**” e “**sou contra**” encontramos marcas de subjetividade ressaltadas pelo autor, o aluno B, que mostram sua percepção sobre o que ele pensa, o que ele entende, o que ele acha sobre a invasão de privacidade, no caso, que ele se considera contrário a esta prática. O **acho** identifica a parte central da subjetividade no texto, que é exposta pelo autor.

Avaliemos o trecho da produção do aluno ‘X’, do 3º ano do Ensino Médio, abaixo, que será chamada de P3, e a produção seguinte, do aluno ‘Y’, do 3º ano do EJA, de P4.

Eis, portanto, o trecho de P3:

*“quanto mais tecnologia, mais as pessoas ficam vulneráveis porque saite de relacionamentos, pede pra você colocar mais informações sobre você e seu nome fica mais exposto a pessoas que podem utilizar seu nome em paginas pode trazer danos morais postar vídeos fotos suas íntimas pessoas que colocam lugares de onde vão viajar isso facilita com que pessoas tenham acesso a sua vida a sua rotina isso facilita para criminosos agirem. O uso das redes sociais deverião ser mais rigorosos a onde as pessoas coloquem menos seus dados pessoais tendo conscientização mais sobre os riscos da internet”. (Aluno ‘X’)*

No trecho acima, vemos que há falta de pontuação entre as palavras e o uso dos verbos são escritos de forma diferente como: **ficão**, **tenham**, **deverião**. Além de outras palavras: **vuneráveis** (**vulneráveis**), **saite** (**site**) escritos de maneira incorreta, o que pode indicar falta

de leitura habitual, ou deficiência no processo de alfabetização, e por sua vez, desconhecimento de como se escrevem as palavras.

No trecho **pode trazer** o autor revela seu entendimento sobre as possibilidades do que pode ocorrer e denota a subjetividade do discurso, é o que ele compreende, entende, do que foi solicitado a ele: sua opinião sobre a invasão da internet. Ele acha que pode haver danos morais ao postar/compartilhar vídeos e fotos íntimas de outras pessoas.

E ressalta que, o uso das redes sociais “**deveriam**” **ser mais rigoroso**, onde ele sugere uma opção de solução para o fato inadequado, uma rigorosidade para evitar a invasão que ocorre na privacidade pelas redes sociais.

Aqui, é possível perceber como a leitura tem importância, pois coloca o leitor em contato com as palavras e mostra como as palavras são escritas.

Para Benveniste (2005) “o emprego da língua é o enunciar. É o apropriar-se da língua. O locutor se apropria da língua para enunciar e, então, se torna sujeito. É na enunciação que o locutor passa a ser sujeito” e isso, essa apropriação é encontrada nos textos, vemos os alunos se tornando sujeitos nos textos.

Trecho do texto P4, do aluno ‘Y’, do 3º ano do EJA:

*“hoje as internet não são como antigamente. Hoje as pessoas tem acesso com o mundo virtual podem realmente envade a privacidade sem mais respeito e envade as intimidades das pessoas e depois compartilhão na internet a intimidade para outras pessoas compartilharem sem conderação a vitima que geralmente se torna a própria vítima da maldade da internet e como hoje em dia as pessoas usão a internet para utilizarem como uma ameaça para outra pessoa só para descriminar as pessoa isso se torna um abusado na internet”. (Aluno ‘Y’)*

No texto P4, aqui também se encontram verbos escritos de forma diferente: **compartilhão, envade, envande, usão, descriminar** e a não coerência com os artigos e as palavras em plural ou no singular, no caso de **as internet não são, as pessoa**.

Ainda identificam-se modalizadores como: **realmente, geralmente**, palavras que denotam a realidade do fato e a generalidade do discurso, enfatizadas pelo autor. O **realmente** entra, também, como um modalizador epistêmico, por exemplo, que mostra a presença do autor no texto, que usa palavras, expressões, que facilitam nossa percepção em relação ao entendimento do autor, sobre o que ele diz. Ao usar a palavra **geralmente**, o aluno Y aponta sua opinião sobre a frequência, a ocorrência da invasão de privacidade, é sua própria análise sobre o discurso e sobre o tema.

Nos trechos das produções P3 e P4, respectivamente, observa-se que as dificuldades encontradas com o código escrito, seja possivelmente, pela ausência deste trabalho em sala ou desconhecimento linguístico da norma padrão da língua, mesmo assim, percebe-se em ambos

os fragmentos, uma defesa do ponto de vista, partindo do conhecimento de vida que eles têm sobre o assunto, de modo a convencer o leitor a partir de fatos reais de seu cotidiano.

Adiante, verificam-se os trechos P5 e P6, dos alunos ‘Z’, do 3º ano do Ensino Médio e ‘K’, do 3º ano do EJA respectivamente:

*“A invasão na internet hoje em dia é o que mais vemos porque as pessoas estão invadindo a privacidade, das outras falta de respeito algo próximo usando o perfil falso para enganar e se passado por outra pessoa que não é. Que devemos fazer para isso melhorar denunciar e tem ratriador para dermacara esse tipo de gente falsa que não tem o que fazer”. (Aluno ‘Z’)*

Aqui no P5, o autor traz para si também a responsabilidade ao lidar com o tema em questão, o problema da invasão de privacidade, quando diz: **que devemos fazer para isso melhorar, é o que mais vemos**, e opinando sobre o ato da denúncia. Apesar de algumas palavras incorretas (ratriador, dermacara, invadindo, invasão), as marcas de subjetividade do texto são nítidas na apropriação do discurso do autor.

Agora o trecho da produção do aluno ‘K’ do EJA:

*“invasão de internet não é bom porque fica sabendo de tudo porque as pessoa usa perfil falso fazendo bule outra pessoa invadindo a privacidade das pessoa muito usa para fazer um bem as outras usa para fazer o mal tipo crime. O quer devemo fazer para muda isso denuncia para quer nós possamo ter nossa privasidade. Privacidade tranquilizar”. (Aluno ‘K’)*

Identificam-se os modalizadores nos trechos com algumas palavras que em seguida estão destacadas:

*“isso **denucia** para quer **nóis** **possamo** ter **nossa** privasidade.”*

Neste trecho, o uso do pronome possessivo **nossa**, e da colocação do autor em primeira pessoa **nós**, mostra sua identificação e traz à tona a marca de subjetividade, o **possamo** que indica a possibilidade de execução da resolução como algo em que o autor se insere, também, quando ele propõe a denúncia para tratar do tema e se apodera do discurso em **‘ter nossa privacidade’**.

As marcas de subjetividade nos trechos acima se impõem com o uso de palavras **vemos** e **devemos fazer**, pois o autor se inclui no discurso além de trazer sua opinião para lidar com a invasão da privacidade, revela também a preocupação do autor em resolver essa situação.

Koch (2011) ainda fala que as expressões modalizadoras, constituem um modo de significar diferente daquele sob o qual é veiculado o conteúdo proposicional.

Para Pacheco (s.d), ao definirmos e observarmos alguns exemplos de modalizadores discursivos podemos concluir que não existe interação comunicativa sem modalização, uma



vez que, sempre que nos expressamos, estamos indicando nosso ponto de vista em relação ao assunto em questão. A modalização, todavia, pode ser mais explícita ou mais contida.

As marcas de subjetividade se materializam no texto por meio dos modalizadores que, segundo Koch (2011, p. 138) são elementos linguísticos que:

Caracterizam os tipos de atos da fala que desejam desempenhar, revelam o maior ou menor grau de engajamento do falante com relação ao conteúdo proporcional veiculado, apontam as conclusões para as quais os diversos enunciados podem servir de argumento, selecionam os encadeamentos capazes de continua-los, dão vida, enfim, aos diversos personagens cujas vozes se fazem ouvir no interior de cada discurso.

Diante do exposto, podemos dizer que é por meio do texto que o aluno/autor assume-se diante do outro, diante do leitor que percebe de fora seu argumento e isso pode ser caracterizado pela sua subjetividade à medida que produz o texto.

Dessa forma, entendemos que a linguagem que produzimos está relacionada às nossas representações do mundo, que vão refletir na escrita e na fala, sobretudo na escrita. Para Geraldi (1997, p. 72) “os diferentes lugares sociais ocupados pelos sujeitos e as diferentes instituições em que as interações ocorrem são determinantes do trabalho executado pelos sujeitos na produção de seus discursos”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado encontra sua relevância na medida em que se propõe a analisar o texto dos alunos e as dimensões que assume principalmente no que diz respeito às marcas de subjetividade construídas ao deixar as suas impressões sobre o conhecimento de mundo e de língua no texto.

Sabe-se que o texto se constitui enquanto unidade de sentido na sociedade, e por isso, manifesta-se como uma fundamental ferramenta da comunicação humana. Nesse sentido, é inegável a necessidade de trabalhar a produção escrita com alunos da educação básica, seja no ensino regular, seja no EJA, pois é através desse trabalho com o texto escrito, que desenvolvemos ferramentas de leitura, reflexão e construção de novos conhecimentos.

Partindo dessa ideia foi possível perceber, através das experiências vivenciadas, nessas duas modalidades de ensino, o interesse dos alunos em trabalhar com atividades que envolvam a escrita, principalmente, quando se refere a temas relacionados ao contexto sociocultural em que estão inseridos e a proximidade do conteúdo didático com a realidade poderá contribuir para um maior aprendizado.

No início do projeto havia um objetivo definido, no entanto, ao deparar-se com os textos dos alunos e constatar a deficiência na escrita, houve a preocupação com o déficit que eles tinham e voltou-se um pouco a atenção para a correção dos textos, pois os erros gramaticais superavam as constatações de marcas de subjetividade, que era o objetivo principal deste trabalho. Não fugindo do objetivo a que se resguarda o presente trabalho, foi possível analisar as correções e identificar as subjetividades, mas o título não poderia mais ser alterado por questões burocráticas da coordenação do curso. No entanto, manteve-se a essência do que se propôs.

Assim, constatou-se que os alunos responderam à proposta de produção textual, razoavelmente, o que foi solicitado durante o projeto, pois os resultados obtidos durante a aplicação deste trabalho revelaram que, apesar de alguns obstáculos enfrentados, dificuldade em construir os argumentos e possíveis equívocos na alfabetização de cada um, houve um desempenho razoável em relação às habilidades de leitura e de escrita.

É nítido que neste estudo, percebeu-se e houve a necessidade de se atentar para as correções na escrita, que ressaltaram aos olhos durante a pesquisa, além de destacar as marcas de subjetividade que razoavelmente despontaram nos textos e era, inicialmente, o objetivo do

trabalho. Há muitos erros gramaticais, que precisaram ser analisados, o que expõe uma deficiência na alfabetização dos alunos, já que eles estão no 3º ano do ensino médio e EJA.

O resultado foi fruto de um projeto do PIBID com alunos do ensino médio regular e EJA, em que trabalhamos a produção textual, mais exatamente com o artigo de opinião, que foram analisadas aqui. As correções dos textos foram feitas mas, não foi possível apresentá-las aos alunos devido ao curto tempo para a aplicação do projeto, não houve retorno, e a prova do ENEM ia acontecer em pouco tempo, portanto, não houve essa possibilidade.

Ao finalizar esse estudo, pode-se concluir que é possível trabalhar com a produção de textos, principalmente artigo de opinião, de forma reflexiva, construindo um aprendizado de modo mais eficiente, nas aulas de Língua Portuguesa e o quanto se pode tirar desses textos as análises a respeito das habilidades que os alunos possuem referentes a leitura e escrita.

## REFERÊNCIAS

ARESI, Fábio. Os índices específicos e os procedimentos acessórios da enunciação. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_16\\_os\\_indices\\_especificos.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_os_indices_especificos.pdf)>. Acesso em 10 Abr 2019.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. HOFFNAGEL, Judit Chambliss e DIONÍSIO, Angela Paiva (Organizadoras). Tradução e Adaptação: HOFFNAGEL, Judit Chambliss. São Paulo: Cortez, 2006.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 2005.

BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009. Disponível em: <[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)>. Acesso em 20 Fev 2019.

**BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC; SEF, 1998.

**BRASIL**. SEMTEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

**BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais+: Ensino Médio - Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

**BRASIL**. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C.M.M. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, R.: **Gramática do português falado**. Vol. 2. São Paulo, Unicamp, 1993.

DUARTE, Sônia Maria Xavier; MARCUSCHI, Beth. **Documentos oficiais do ensino médio e formação do leitor**. DLCV - João Pessoa, v.8, n.1, jan/jun 2011, 39-56.

FAVONI, Claudia Cristina Bertaglia. **A relação leitura e escrita: investigando hábitos e influências na produção textual dos alunos E.M.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Monografia de Especialização. Medianeira. 2012.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português, **In: \_\_\_\_\_**. (Org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997, p. 39-56.

KAUFMAN, Ana Maria e RODRÍGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 13ªED., Editora Cortez: São Paulo, 2011.

LIMA, Paulo da Silva. **Gêneros Textuais e Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: O Trabalho com as Sequências Didáticas**. 2007.

MANSO, Guilherme Brambila; VIDON, Luciano Novaes. O artigo de opinião na prática escolar: subjetividade, ensino e responsividade. XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia. **Cadernos do CNLF**, Vol. XIX, Nº 01. Análise do discurso, linguística textual. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual. Análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MENDES, Anna Carolina Machado; BATISTA D. E.; ALMEIDA, F. S.; ANUNCIAÇÃO, J. J.; CERQUEIRA, P. S.; SANTOS, T. S.. **Práticas de ensino na sala de aula e ensino da língua portuguesa**. Graduando, Feira de Santana, v. 2, n. 3, p. 27. J-42, jul./dez. 2011. Disponível em: < <http://www2.uefs.br/dla/graduando/n3/n3.27-42.pdf> >. Acesso em 20 Fev. 2019.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ORLANDI. Eni. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª ed. Campinas. São Paulo: Pontes Editores, 2007.

PACHECO, Mariana Do Carmo. "**O que são modalizadores discursivos?**". Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-sao-modalizadores-discursivos.htm>>. Acesso em 11 de abril de 2019.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez Editora. 2012.

RESENDE, Valéria Barbosa de; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Letramento escolar: Reflexões sobre a produção escrita de adolescentes. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.31, n.04, p.157 – 178. Outubro-Dezembro 2015.

RODRIGUES, Rosângela Hames. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; ROTH, Desirée Motta. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 154-183.

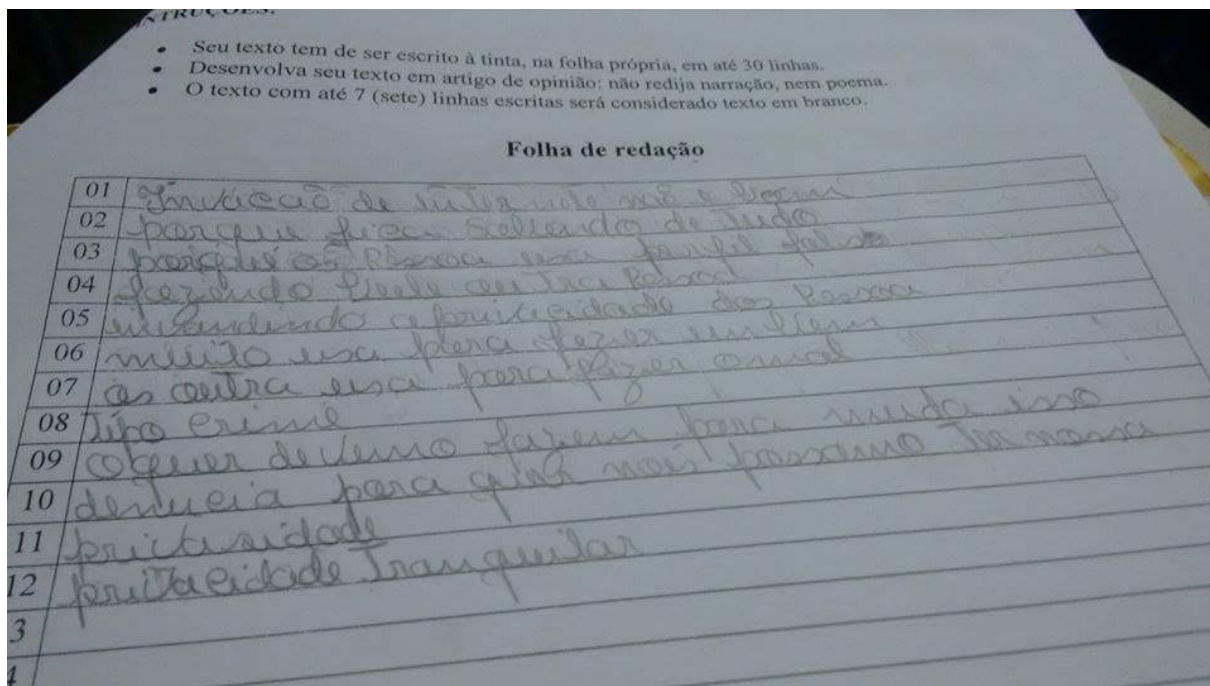
SILVA, José Aroldo da. Discutindo sobre Leitura. **Letras Escreve** – Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras. UNIFAP. Vol. 1 - Nº 1 - Janeiro a Junho de 2011.

TORQUATO, Cloris Porto. **Documentos Oficiais Relativos ao Ensino de Língua Portuguesa, Interculturalidade e Políticas de Letramentos**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 19/1, p. 426-458, jun. 2016.

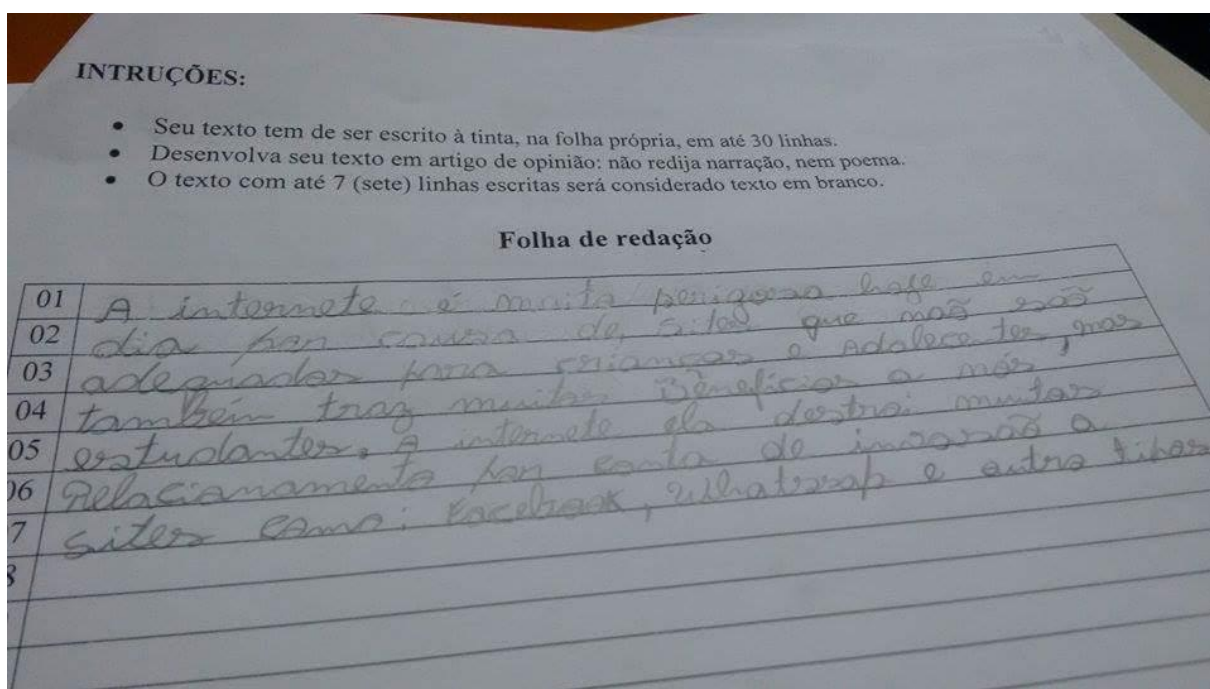
VAL, Maria da Graça Costa (et al.). **Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/Aluno-autor**. Ed. rev. e ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora/ Caele, 2009.

VIEIRA, Rita Alves; FERREIRA, Racilda Maria Nóbrega; SCHMIDLIN, Regina de Fátima Mendes. A prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa em uma perspectiva de transversalidade e desenvolvimento de competências comunicativas. **Revista F@pciência**, Paraná, v.7, n. 3, p. 26-40, 2010.

## **ANEXOS**

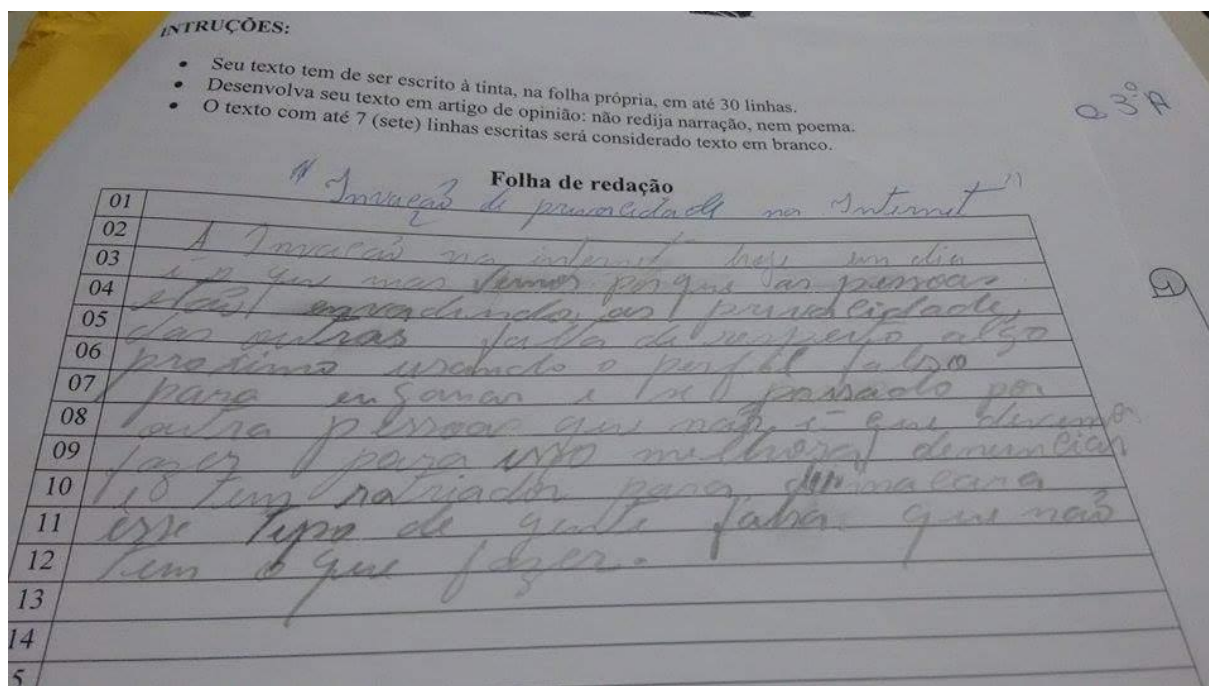


Texto de um dos alunos do 3º ano do EJA. FONTE: Arquivo Pessoal. 2018.

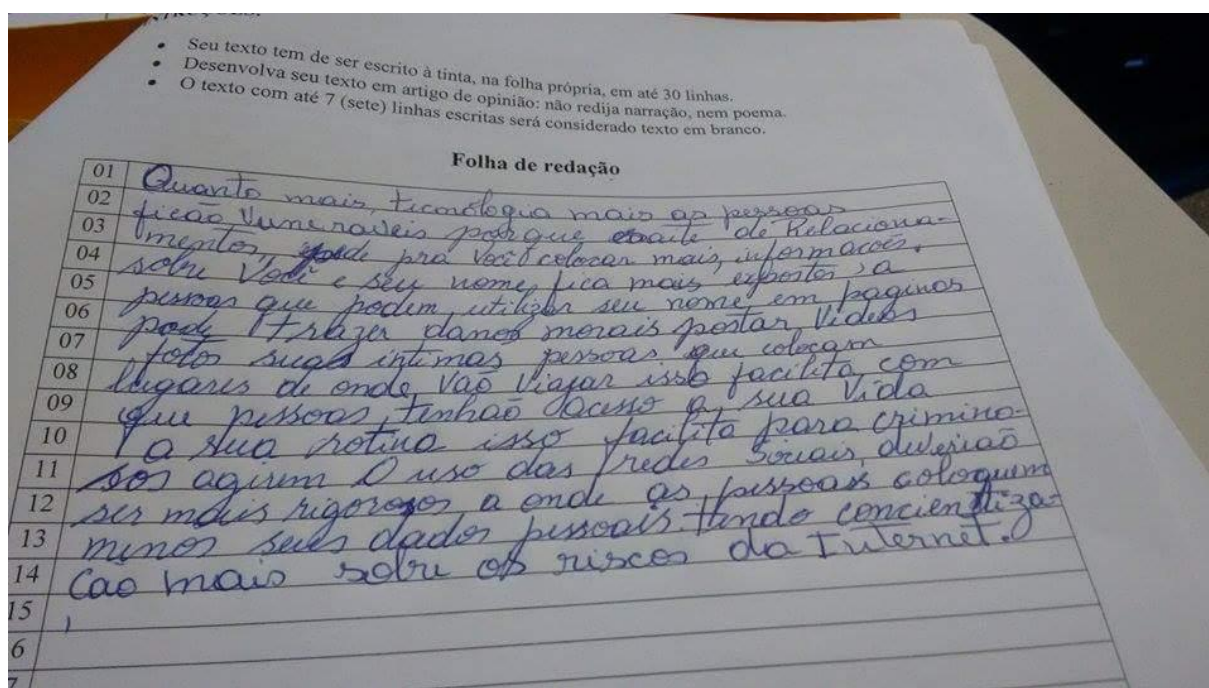


Texto de aluno do 3º ano do Ensino Médio regular. FONTE: Arquivo Pessoal. 2018.

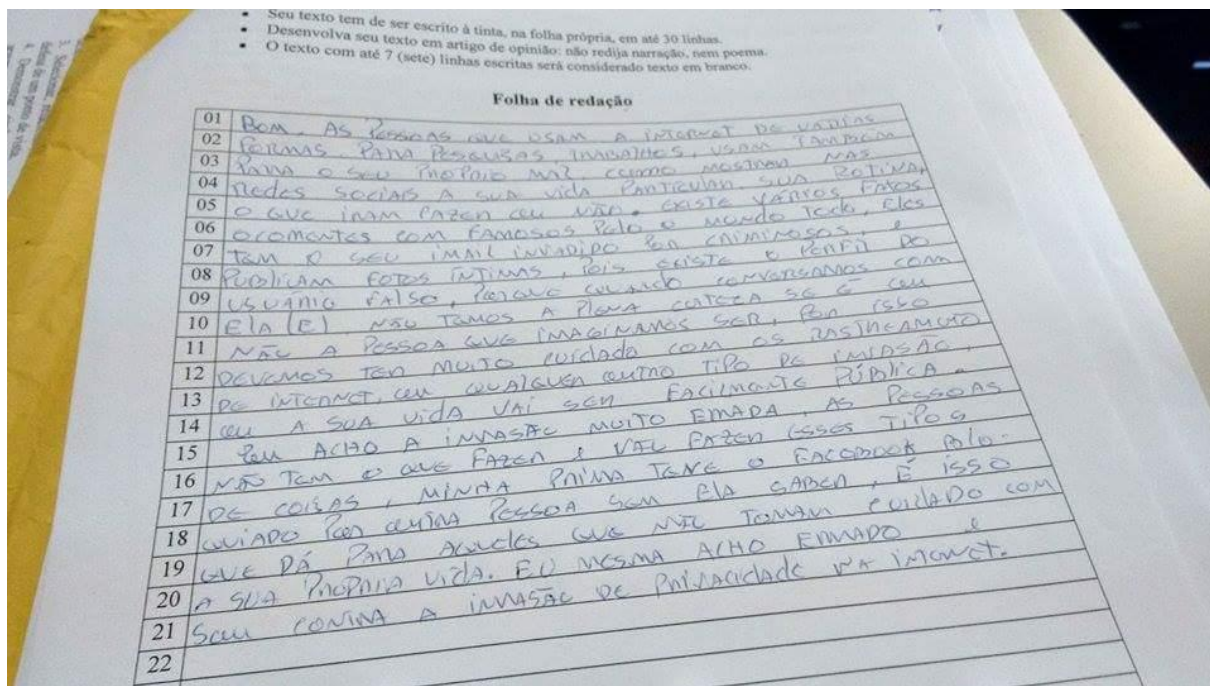




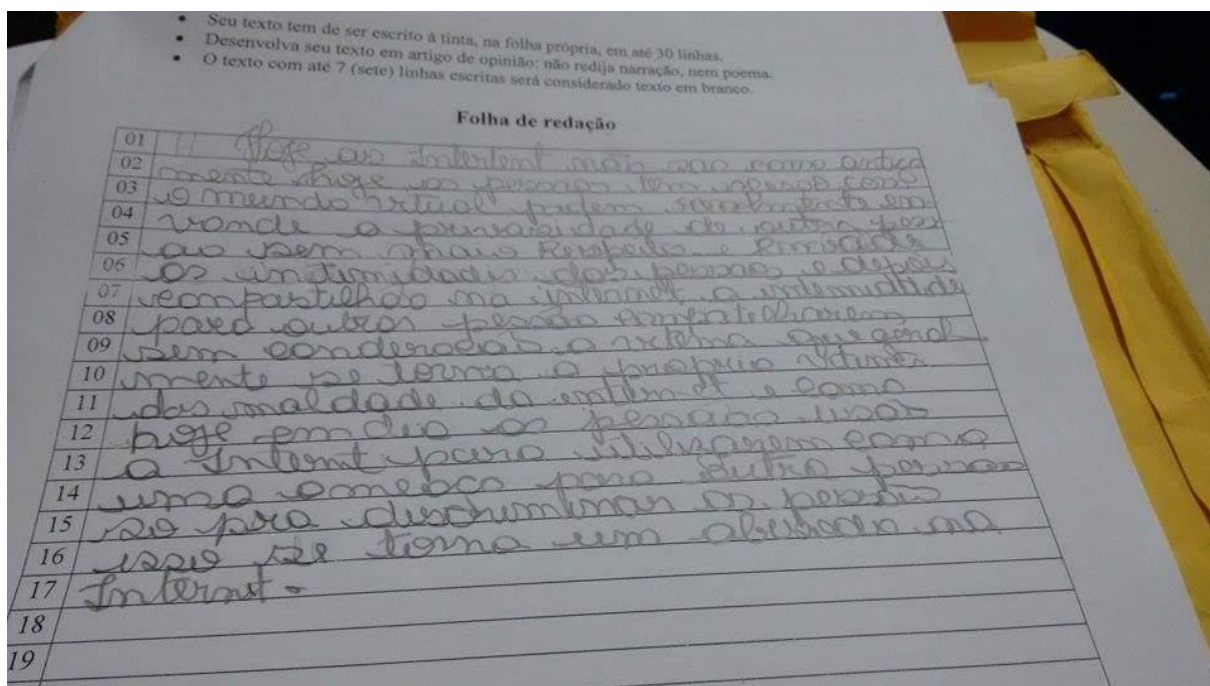
Texto de um dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. FONTE: Arquivo Pessoal. 2018.



Texto de um dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. FONTE: Arquivo Pessoal. 2018.



Texto de um dos alunos do 3º ano do EJA. FONTE: Arquivo Pessoal. 2018.



Texto de um dos alunos do 3º ano do EJA. FONTE: Arquivo Pessoal. 2018.